

## LETRAMENTO MUDIÁTICO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Dulce M. Cruz - dulce.marcia@gmail.com

Universidade Federal de Santa Catarina, Departamento de Metodologia de Ensino<sup>1</sup>

Como citar: CRUZ, D. M. . Letramento midiático na educação a distância. In: Fernando Selmar Rocha Fidalgo; Wagner José Corradi; Reginaldo Naves de Souza Lima; André Favacho; Eucídio Pimenta Arruda. (Org.). *Educação a distância: meios, atores e processos*. 1ª ed. Belo Horizonte: CAED UFMG, 2013, v. 1, p. 85-93.

**Resumo:** *Em boa parte dos estudos sobre letramento, a ênfase é colocada na leitura e expressão escrita, enquanto nos contextos da cultura da convergência o hibridismo parece ser a tônica. Com o foco na educação a distância, proponho neste artigo que, além de pesquisar os aspectos relacionados ao letramento a partir das práticas de leitura e escrita, precisamos estudar as habilidades e competências requeridas para a produção multimidiática através das mídias digitais. Proponho discutir aspectos da produção da educação a distância e sua relação com as mídias, para além do meramente técnico, entendendo os gêneros digitais como o conjunto de elementos linguísticos ou não, dotado de um sentido completo que possibilita sua compreensão como um todo e que, em sua multimodalidade é composto ao mesmo tempo por imagens, sons, grafismos, etc., além da escrita. Esses gêneros trazem práticas sociais e técnicas que precisam ser aprendidas visando a seleção tática dos diferentes elementos linguísticos. Proponho que se considere o conceito de letramento midiático como tentativa provisória de aglutinar o(s) letramento(s) dos diferentes gêneros digitais, suas linguagens, mídias e práticas e na produção da educação a distância.*

**Palavras-chave:** Letramento midiático, multimodalidade, educação a distância, gêneros digitais, linguagens.

**Abstract:** *In most of the studies on literacy, emphasis is placed on reading and writing, while the hybridism seems to be the tonic in the context of convergence culture. With the focus on distance education, I propose in this article that, in addition to researching aspects related to literacy from the practices of reading and writing, we need to study the skills and competencies required for the production mediatic through digital media. I propose to discuss aspects of the production of distance education and its relationship with the media, beyond the merely technical, understanding the digital genres as a set of linguistic elements or not, equipped with a complete sense that enables her understanding as a whole and that in its multimodality consists simultaneously by images, sounds, graphics, etc., besides the writing. These genres bring social practices and techniques that must be learned aiming a tactic selection of different linguistic elements. I propose to consider the concept of media literacy as an attempt to rally the provisional (s) literacy (s) of different digital genres, their languages, practices and media in the production of distance education.*

**Key-words:** Media literacy, multimodality, distance education, digital genres, languages.

---

<sup>1</sup> Doutorado em Engenharia de Produção, UFSC.

## 1 INTRODUÇÃO

Este texto está sendo finalizado no momento em que as manifestações contra os aumentos das tarifas de transporte coletivo completam uma semana no mês de junho de 2013. Dados de monitoramento das redes sociais apontaram que 79 milhões de pessoas acompanharam os acontecimentos dos últimos dias pelas redes sociais<sup>2</sup>. Na mesma notícia (on-line de um velho jornal, O Estado de São Paulo), lê-se que o evento no Facebook para a manifestação do dia 17 de junho teve 276 mil confirmações, mostrando a demonstração de apoio virtual dos internautas (já que podiam aderir ao evento de qualquer lugar do mundo).

Pelas redes sociais dos últimos dias, vídeos, fotos, textos curtos, cartazes, charges e uma infinidade de gêneros textuais brotaram dos mais variados locais e autorias, com uma capacidade de rastilho de pólvora que levou brasileiros de todo mundo a se mobilizarem em manifestações de apoio e a imprensa estrangeira a se perguntar quais as razões para esse chamado para as ruas ser tão forte. A pergunta: “tudo isso por 20 centavos?”, em referência ao estopim do protesto que levou às ruas os estudantes paulistanos causado pelo aumento das passagens de ônibus gerou uma infinidade de peças criativas espalhadas e multiplicadas pelas redes sociais.

Os acontecimentos ainda são demasiadamente atuais e mutáveis para que seja possível uma reflexão sobre sua importância e consequências e não cabem dentro do escopo deste artigo. Mas servem de exemplo para a discussão que pretendo levar aqui sobre as mudanças que os meios digitais vêm provocando com a emergência de novos e diferentes modos de circulação da comunicação, suas mensagens e linguagens (verbal, imagética, musical, corporal, gráfica, etc.). A rapidez, fluidez e plasticidade da escrita e leitura dos gêneros digitais em que circulam (chats, blogs, Twitter ou Facebook, dentre outros) suscitam e acolhem práticas sociais, modos de uso, consumo, apropriação e produção de informação e linguagens que se reconfiguram em novos espaços e eventos a partir de habilidades e competências que são exigidas para a operação dessas tecnologias.

Para entender esse novo contexto trazido pelas mídias digitais, alguns autores propõem a necessidade de se estudar o letramento no plural, pois “diferentes tecnologias; espaços de escrita; diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos” (SOARES, 2002, p. 156). Apesar de a escrita ser a base da internet, para Marcuschi, a computação estaria permitindo uma “*nova relação com os processos de escrita*. É o que se chamou de *novo letramento*”(2010, p. 77, grifos do original).

Em boa parte dos estudos sobre letramento, a ênfase é colocada na leitura e expressão escrita, enquanto nos contextos da cultura da convergência (JENKINS, 2009) o hibridismo parece ser a tônica. Por essa razão, mesmo considerando a centralidade da escrita nesses processos, gostaria de enfatizar a relevância de se incluir nos estudos

---

<sup>2</sup> Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/cidades,pelas-redes-sociais-79-milhoes-de-pessoas-falando-de-um-tema,1043619,0.htm>> Acesso em: 20 jun. 2013

sobre letramento a multiplicidade de linguagens que trazem novas práticas de comunicação no contexto digital: textos orais e verbais, hipertextos, imagens, sons e outros signos.

Com o foco na educação a distância, proponho neste artigo que, além de pesquisar os aspectos relacionados ao letramento a partir das práticas de leitura e escrita, precisamos estudar as habilidades e competências requeridas para a produção multimidiática através das mídias digitais. As linguagens híbridas dessas mídias são expressas em gêneros que são transformados porque seus suportes se modificam e geram novas práticas interativas. Baseada em Bakhtin (2011), concordo com Marcuschi que os gêneros “são formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos” (2005, p.19) e que a ação com eles é “sempre uma seleção tática de ferramentas adequadas” (idem, p.20). Para Marcuschi, “não é apenas a forma *stricto sensu* que resolve a questão do gênero e sua funcionalidade e organicidade” (ibidem, p. 23), mas os gêneros “se configuram de maneira plástica e não formal; são dinâmicos, fluindo um do outro e se realizando de maneira multimodal; circulam na sociedade das mais variadas maneiras e nos mais variados suportes” (ibidem, p. 23). Vale frisar que essa multimodalidade não é discutida por Marcuschi (2010) quando, ao listar 12 gêneros digitais emergentes dos ambientes virtuais, inclui apenas a videoconferência interativa dentre os citados e que não é baseada na escrita.

Proponho neste artigo discutir alguns aspectos da produção da educação a distância e sua relação com as mídias (ver para isso CRUZ, 2007), para além do meramente técnico, entendendo os gêneros digitais como o conjunto de elementos linguísticos ou não, dotado de um sentido completo que possibilita sua compreensão como um todo e que, em sua multimodalidade é composto ao mesmo tempo por imagens, sons, grafismos, etc., além da escrita. A proposta é pensar que esses gêneros trazem práticas sociais e técnicas a serem adquiridas e incorporadas, suportes para os quais é preciso aprendizagem para a produção de sentidos e que irão depender da seleção tática dos diferentes elementos linguísticos. Para isso, irei propor que se considere o conceito de *letramento midiático* como tentativa provisória de aglutinar os *letramentos* dos diferentes gêneros digitais, suas linguagens, práticas e mídias na produção da educação a distância.

Uma justificativa para essa abordagem é o caráter multimodal da EaD brasileira que pode ser exemplificado pelos resultados com relação aos recursos educacionais usados com maior frequência pelas instituições respondentes do Censo produzido pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), em 2012. Das 179 instituições respondentes que ofereceram cursos autorizados, os recursos mais utilizados foram baseados na escrita, a saber, o fórum (86%), os livros e impressos (79%), o e-mail (71%), o chat (68%) e os LMS (Learning Management Systems, ou Sistemas de Gestão da Aprendizagem, dos quais o Moodle é um dos mais conhecidos) com 47%. O segundo grupo de recursos mais citado pelos respondentes na faixa dos 30% mostra uma predominância do audiovisual: vídeos curtos com menos de 10 minutos; animação multimídia em CDs e DVDs; vídeos longos com mais de 10 minutos; teleaulas; webconferência; simulações; videoconferência (ABED, p. 119-120, 2013).

Esse modelo complexo vem exigindo dos professores habilidades diversificadas para a produção da EaD que traz diferenças significativas nos graus de letramento midiático ao incluir outras linguagens além da escrita.

## 2 O LETRAMENTO MIDIÁTICO NA CULTURA DA CONVERGÊNCIA

O debate sobre letramento na contemporaneidade é muito rico (RIBEIRO, 2009) e não permite um consenso sobre como designar as práticas e usos dos gêneros digitais (MARCUSCHI, 2010). Pela relação intensa da EaD com as mídias digitais, o conceito de letramento poderia ser utilizado para entender as questões de acesso, uso, consumo e criação para essa modalidade. Dentre as propostas de conceituação de letramento, citarei apenas algumas para exemplificar o debate que ainda está longe de um fechamento.

Buckingham sugere que é preciso “uma *reconceituação* mais ampla do que queremos dizer com letramentos num mundo cada vez mais dominado pela mídia eletrônica” (2010, p. 53, grifos do original) numa uma abordagem mais coerente e ambiciosa diante dessa crescente convergência midiática. Para isso, segundo ele, é preciso abordar as habilidades e competências, os *múltiplos letramentos*, exigidos pelas formas contemporâneas de comunicação e exemplifica com os jogos/games de computador que envolvem uma extensa série de atividades cognitivas: lembrar, testar hipóteses, prever e usar planos estratégicos, etc. Estas atividades seriam *multiletramentos*, pois geralmente envolvem a interpretação de complexos ambientes visuais tridimensionais, leitura tanto do texto na tela (*on-screen*) quanto fora da tela (*off-screen*), e processamento de informações auditivas e outras habilidades e conhecimentos.

Por seu lado, Cavalcante Junior (2001) sugere que *letramentos múltiplos* podem promover a composição de sentidos para a expressão e/ou comunicação de sentimentos, ideias e pensamentos através de diferentes formas de representação. Para ele, são dispositivos ou veículos usados para a expressão de experiências (visuais, auditivas, sinestésicas, olfativas, gustativas, táteis e intuitivas – os sete sentidos) – os quais se transformam em uma representação pública, feita de diversas formas (palavras, imagens, música, dança, teatro, poesia, pintura, filme, etc). Neste mesmo caminho, Rojo (2009, p. 119), destaca que “*letramentos multissemióticos* ampliam a noção de letramento para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita” (grifo nosso).

Buckingham (2010) afirma que *letramento digital* não é um conceito novo, presente já nos anos 1980, denotando

um conjunto mínimo de capacidades que habilitem o usuário a operar com eficiência os softwares, ou realizar tarefas básicas de recuperação de informações. Trata-se de uma definição essencialmente funcional, uma vez que especifica as capacidades básicas necessárias para a realização de certas operações, mas não vai muito além disso (BUCKINGHAM, 2010, p. 47-8).

Xavier (2005, p. 140) afirma que “letramento digital se realiza pelo uso intenso das novas tecnologias de informação e comunicação e pela aquisição e domínio dos vários gêneros digitais” [e pode contribuir para] “satisfazer às exigências de funcionalidade e utilidade (...) e o desenvolvimento da capacidade analítica e crítica do cidadão”.

Buzato (2007) propõe o termo no plural, *letramento(s) digital(is)*, como redes complexas de práticas sociais de uso de computadores e outros dispositivos digitais que se apóiam, entrelaçam, contestam e modificam mútua e continuamente nas e por meio de, virtude ou influência das tecnologias de informação e comunicação e que o fazem diferentemente em contextos culturais e situacionais diferentes. Para o autor, a concepção de letramento digital deve contemplar a apropriação de habilidades para que o indivíduo possa ser letrado em diferentes linguagens no contexto digital, participar de práticas sociais que transcendem as letradas, envolvendo outras linguagens (visual, musical, matemática, etc), outras formas que sejam essenciais para comunicar, expressar sentimentos, idéias e experiências nos ambientes virtuais. De forma resumida, para o autor, não há letramento absoluto; ninguém é totalmente letrado; cada um de nós domina alguns letramentos mais ou menos do que outros; alguns são mais valorizados, disciplinados, quantificados, justificados que outros; os letramentos estão relacionados aos contextos em que aparecem e de quem está ou não está familiarizado com eles (SOUZA e CRUZ, 2012).

Jenkins avalia que no *letramento midiático* perpassam noções conflitantes que estão presentes na cultura da convergência e que exigem mais do que uso e consumo:

entende-se por letramento não apenas o que podemos fazer com material impresso, mas também com outras mídias. [Com isso, se] tradicionalmente, não consideramos letrado alguém que sabe ler, mas não sabe escrever, não deveríamos supor que alguém seja letrado para as mídias porque sabe consumir, mas não se expressar (JENKINS, 2009, p. 237).

Numa tentativa de síntese provisória para defender o conceito de *letramento midiático* na cultura da convergência, gostaria de usar o exemplo de uso das redes sociais dado no início deste texto durante as manifestações. As passeatas foram agendadas pelas redes sociais e, de certa maneira, “centralizadas” no Facebook. E o que se tem visto é uma diversidade de gêneros virtuais que vão se metamorfoseando em criações e apropriações coletivas em signos curtidos, compartilhados e retrabalhados.

Quando Jenkins afirma que “podemos também encarar as atuais lutas sobre letramento como tendo o efeito de determinar quem tem o direito de participar de nossa cultura, e sob que condições” (2009, p. 237) está se referindo às disputas pela autoria entre os cidadãos e as corporações. Neste caso, o exemplo da música feita por uma indústria automobilística para a Copa das Confederações que conclamava os torcedores “vem pra rua!” foi ressignificada em um videoclipe tendo como ilustração diferentes imagens das manifestações. Dentre essas imagens ilustrativas os cartazes se tornaram também um importante meio de expressão para uma pauta extensa e variada de reivindicações. Esses cartazes, escritos em papel ou pano e

carregados/exibidos nas ruas, são fotografados com (ou sem) os sujeitos que os portam, publicados e redistribuídos nas redes sociais, com ou sem comentários adicionais.

Como gênero tradicional, os cartazes são fragmentados em diversas formas de expressão (outros gêneros?) digitais. Seus textos são reincorporados como slogans que podem ser “tuitados” e “retuitados” (funções do Twitter que consiste em enviar e replicar a mensagem de um usuário para seus seguidores, dando crédito a seu autor original), estampar postagens em sites ou blogs ou servir de títulos para matérias jornalísticas. Os rostos de seus autores/condutores são “marcados” e nomeados pelos amigos nas postagens. As imagens dos textos anexadas ou remixadas em outras, criando novos cartazes digitais que vão sendo agrupados em postagens-sumário que listam sugestões de “boas ideias de cartazes” para as passeatas. Ao mesmo tempo, a exibição desses cartazes por seus portadores na manifestação é gravada em vídeos que vão sofrer o mesmo processo de resignificação e se tornar mais uma fonte de informação que vai gerar opiniões formando um debate que se estende pela rede e que pode incluir comentários e a citação das imagens, dos vídeos, etc.

Essa corrente enunciativa vai sendo ampliada pelas formas com que essas ideias e linguagens podem ser discutidas dentro do que o Facebook permite como ferramenta para que os diferentes gêneros digitais possam ser praticados nos diálogos sincrônicos (chats), assíncronos (fóruns) ou face-a-face (videoconferência), dentre outros. Além desse processo de remediação (BOLTER e GRUSIN, 2000) ainda se pode contabilizar as transformações sofridas pelo gênero cartaz no próprio suporte do Facebook, com sua diagramação e diversas fontes de informação visual e sonora que formam um todo estético e funcional para o qual é preciso um letramento para utilização de toda sua potencialidade.

A partir desse exemplo dos cartazes de uma manifestação no Facebook, retomo as ideias de Buzato (2007). Para ele, as habilidades se dividem em níveis e graus de letramentos num *continuum* crescente de complexidades linguísticas, sendo letrado aquele que não apenas domina esses conjuntos, mas as formas de entrelaçá-los e apropriá-los. Quanto maior a quantidade de esferas de atividade ou eventos de letramentos em que participa, maior é o seu repertório de gêneros e, conseqüentemente, maior o seu grau de letramento ou o seu conjunto de letramentos. No entanto, os processos de remediação fazem com que tanto mídias quanto suas linguagens se interconectem, se citem, se relacionem, de tal maneira que os conhecimentos necessários sejam referenciais e sirvam para processos de aprendizagem mútuos. Neste sentido, não é possível ser letrado de forma absoluta, mas quanto maior o envolvimento do autor nos diversos gêneros, maior sua capacidade de aprendizagem e expressão nos diferentes gêneros digitais (inclusão/letramento). Dessa maneira, um letramento midiático seria um processo de síntese continuada e de aprendizagem constante (dado o processo tecnológico de inovação) das possibilidades das mídias digitais. Assim, um letramento midiático inclui as várias mídias e seus gêneros (numa relação de reciprocidade) em práticas sociais e enunciativas que podem ser vividas em diferentes graus de conhecimento, num processo constante e, pelo menos em tese, sem um fim definido.

### 3 GÊNEROS DIGITAIS E MULTIMODALIDADE NA EAD

No caso da educação a distância, por sua composição multimidiática e multimodal, seus autores (professores, tutores, estudantes) participam o tempo todo de diferentes eventos de letramentos ao utilizar as mídias, seus gêneros e suas linguagens para que o processo educativo aconteça. E as habilidades necessárias para suas práticas estão relacionadas às suas linguagens, aos atributos dos meios técnicos envolvidos e às suas possibilidades de interação.

#### 3.1 O texto escrito e a cultura digital

Tratado na literatura até há bem pouco tempo como material impresso, o texto escrito era a base dos cursos a distância e geralmente era entregue no formato papel, o que lhe dava uma condição de permanência. Apesar de todas as inovações, os cursos a distância ainda vêm acompanhados de apostilas impressas nos seus diversos formatos (livro-texto, guia de estudo, livro de exercícios, estudo de caso etc.) que continuam a ter função-chave tanto como principal (ou até mesmo única) mídia utilizada ou como material de apoio de formatos televisuais (baseados em vídeo ou teleaulas) ou virtuais (oferecidos através da internet) (CRUZ, 2010).

Nos últimos anos, a gravação em formatos fechados como o pdf vem substituindo muitas vezes a necessidade da transformação do texto em papel, o que, por um lado barateia a produção, mas por outro, repassa o ônus da impressão para os estudantes. Outra possibilidade do texto on-line é a leitura diretamente na tela, mas o problema é que, para isso, o texto precisa ser adaptado à interface do computador, inclusive para as novas possibilidades dos diferentes tamanhos de dispositivos móveis, tais como *tablets*, celulares e leitores de livros digitais. Uma questão neste sentido é pensar (e pesquisar) quanto o ato de leitura está sendo feito diretamente nas telas e como isso tem interferido na aprendizagem.

Numa pesquisa realizada sobre a disponibilidade e qualidade do material textual colocado on-line, realizada por Oliveira (2010) encontrou que os cursos a distância estudados tinham todos os seus textos formatados para a leitura na tela. No entanto, segundo o autor, 60% dos alunos afirmaram realizar mais de uma leitura do mesmo texto na versão impressa enquanto 90% fizeram apenas uma única leitura on-line. As causas apontadas pelos estudantes para essa diferença foram o pouco hábito (65%) e a baixa concentração (35%) alcançada nas leituras da tela do computador (OLIVEIRA, 2013). Este exemplo nos remete à necessidade de buscar conhecer melhor o nível de letramento digital dos estudantes ao se considerar essa solução de leitura on-line nos cursos a distância.

A possibilidade de acesso digital ao texto escrito muda uma das limitações do material impresso que não permitia uma interatividade com o usuário. Em termos de letramento midiático, vale lembrar que ao ser publicado on-line essas condições do texto escrito se alteram com a inclusão de *links* que podem ser acessados diretamente pelo leitor conectado na internet e que podem enriquecer a leitura com as mais

variadas fontes de informação, desde outros textos verbais até imagens, vídeos, jogos e os mais diversos tipos de *sites* ou redes sociais.

### **3.2 O texto audiovisual digital**

Em seus mais de cem anos de existência, a linguagem cinematográfica (ou audiovisual de modo geral) foi desenvolvida e educou seus expectadores para a compreensão de suas narrativas durante a fruição de suas obras. No entanto, se a compreensão dessa linguagem é intuitiva e experimentada como um todo narrativo, o fazer cinematográfico (e, por extensão, toda a produção audiovisual) é fragmentado e para o qual é preciso fornecer um treinamento técnico e estético. Isso porque a produção audiovisual é feita em pedaços, na chamada decupagem, que consiste em escolher as partes ou pedaços da realidade que serão criados pela câmera, eliminando os tempos fracos ou inúteis da ação (MARTIN, 1990). Um produto audiovisual é realizado sob a forma de centenas de fragmentos produzidos fora da ordem narrativa e que, para se articular num enredo, ganhando continuidade lógica e cronológica, precisa recorrer a ligações ou transições que levem a uma fluidez assegurada pela montagem/edição. Essa linguagem audiovisual final é ao mesmo tempo som, palavra, imagem enquanto elementos mixados, amplificados, enquadrados, multiplicados graças aos recursos eletrônicos que criam uma experiência global sensorial unificada (BABIN e KOULOUMDJAN, 1985) que borram, ao serem percebidas como um todo, o processo fragmentado que a gerou.

Por essa lógica industrial, considerar que é possível fazer um audiovisual com qualidade apenas coletando imagens e sons diretamente da realidade é um equívoco muito comum de cineastas amadores. Num texto em que mostra a decepção de um professor ao perceber que sua aula gravada ao vivo não se tornou um filme emocionante, Gerbase (2006) explica que, ao não levar em conta os códigos e as condições de produção da linguagem cinematográfica, a aula “real” ficou como um teatro (mal) filmado. Esse equívoco, segundo Gerbase, acontece com muita frequência na EaD: “A aula à distância está sendo mediada por câmeras e microfones, ou seja, pelas ferramentas do cinema e da TV, mas quase sempre usa a linguagem da aula tradicional, que é a mesma do teatro” (2006, p.4).

Para evitar essa inadequação que poderiam ser entendidas como práticas de letramento midiático, Gerbase propõe duas linhas de trabalho. A primeira é “lutar para que as aulas à distância recebam um tratamento lingüístico mais adequado ao meio audiovisual [...], o que significa treinar estes professores para o trabalho de câmera [...], tornar a aula visualmente mais interessante [...] e criar ferramentas de apoio audiovisual para a aula além das já existentes” (2006, p.5). A segunda linha (bem mais complexa e cara, e, talvez por isso mesmo, rara) consiste em “lutar para criar e produzir produtos audiovisuais que usem plenamente a linguagem audiovisual, fugindo do esquema expositivo/sala de aula e procurando uma estética narrativa/mundo” (GERBASE, 2006, p.5). Nesta proposta entraria o uso de material de arquivo, imagens e sons de fontes diversas, inclusive animações digitais (criadas em Flash) em edições que dariam uma outra dinâmica às aulas.



O cineasta ressalta que “a migração do ‘teatro mal filmado’ para uma boa aula à distância passará, necessariamente, por uma revolução no processo de realização da aula, desde a sua concepção até a edição final” (GERBASE, 2006, p.5), colocando o professor como elemento central e decisivo na equipe de produção audiovisual. Esse processo de inclusão do professor na produção do que ele chama de aula a distância (e não de videoaula) pode ser entendido como uma proposta de letramento midiático para a linguagem audiovisual que consideraria as práticas sociais de produção desse gênero digital.

### **3.3 O texto hipermediático como gênero híbrido**

As características das manifestações citadas no início deste texto serviram para exemplificar as possibilidades trazidas pelo ciberespaço para a troca de informações, imagens e vídeos entre um incontável número de usuários, permitindo que a interação ocorra no formato “um-a-um”, “um-a-muitos” e “muitos-muitos” de forma assíncrona e síncrona na linguagem hipermídia.

No processo de remediação, boa parte da narrativa audiovisual que veio do cinema se apresenta como a base para as narrativas do mundo digital, como os videogames e a Internet. No entanto, essas novas tecnologias trazem não só o acesso à produção individual dos usuários (produção digital, fotos e vídeos ou simples apresentações multimídia), mas também a possibilidade de emissão, divulgação e compartilhamento que representam condições técnicas inusitadas por permitem modificam o caráter desses conteúdos digitais. Essa linguagem digital é, segundo Kenski, uma linguagem de síntese, que, ao englobar aspectos da oralidade e da escrita em novos contextos

rompe com as formas narrativas circulares e repetidas da oralidade e com o encaminhamento contínuo e sequencial da escrita e se apresenta como um fenômeno descontínuo, fragmentado e, ao mesmo tempo, dinâmico, aberto e veloz. Deixa de lado a estrutura serial e hierárquica na articulação dos conhecimentos e se abre para o estabelecimento de novas relações entre conteúdos, espaços, tempo e pessoas diferentes (2007, p. 31).

Conforme Marcuschi (2005, p. 30), os gêneros tradicionais são re-dimensionados para os novos suportes de comunicação, percebendo-se o ciberespaço e os ambientes virtuais de aprendizagem como novos domínios para as relações sociais entre os sujeitos, bem como para novas estratégias e práticas comunicativas. Nos cursos a distância que tenho estudado os ambientes virtuais ainda são espaços em construção e as equipes de trabalho estão mais voltadas às questões estéticas e técnicas que pedagógicas. Num processo de remediação ainda em seus primórdios, é bastante comum a referência estética ou sequencial para as informações vindas do impresso, gerando uma organização dos espaços e das atividades de modo linear e por tópicos.

O ambiente virtual mais utilizado entre as instituições participantes do consórcio Universidade Aberta do Brasil, o Moodle, por exemplo, permite uma variedade razoável de gêneros e diversos formatos de apresentação dos conteúdos e ferramentas de comunicação (fóruns, chats, wikis, blogs, dentre outros). Mas para

dominá-las é preciso uma capacitação que vai além do acesso básico e do conhecimento de gerenciamento mínimo. Por essa razão, o letramento midiático não se configura de modo estruturado e continuado, variando bastante conforme a motivação e a disponibilidade de tempo que o docente dispõe para buscar apoio na produção e manutenção dos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem (AVEA).

Nos AVEAs, os cursos a distância têm sido formatados geralmente como repositórios de conteúdos ficando a cargo dos alunos a produção de tarefas que são enviadas para avaliação. As possibilidades de interação se resumem a fóruns de discussão e em alguns casos mais específicos, a chats de atendimento especialmente para tutoria e monitoria. Mesmo com suas limitações, o Moodle (e talvez os outros ambientes em uso no país) é pouco explorado para soluções interativas, experiências de escrita colaborativa e participativa multimodal, inspiradas nos usos cotidianos encontrados nas redes sociais. Além da escrita, ferramentas do Moodle permitem trabalhos colaborativos para incluir as diferentes possibilidades de produção audiovisual dos estudantes e que deixam de ser utilizadas por falta de conhecimento e de planejamento dos professores.

#### **4 CONCLUSÕES**

Este artigo tentou fazer uma relação entre as mídias digitais, seus gêneros e linguagens e o letramento midiático que seria necessário para a educação a distância contribuir para uma ampliação das competências e habilidades de seus atores durante o processo de ensino e aprendizagem. Caberia perguntar: como esse novo contexto está sendo vivido pelos autores da EaD em suas práticas educativas? Como incentivar, criar, produzir letramento midiático para a produção de linguagens para as mídias digitais, especialmente entre seus produtores (professores, tutores, *designers* instrucionais)? Em termos de letramento midiático: quais seriam as diferenças (e/ou a importância de se diferenciar e os modos de fazê-lo) entre consumo e apropriação das mídias, entre usar e saber usar ou ainda, entre entender “como funciona” e saber como produzir/autorar?

Como síntese, proponho que as habilidades componentes de letramento midiático para os professores da EaD incluíssem dentre os diversos eventos de letramento, o contato e o aprendizado de softwares e videogames para trabalhar conteúdos e habilidades, tanto de modo presencial como nos jogos em rede; a criação de *blogs* e comunidades nas redes sociais o que incluiria uma participação ativa. Dentre as práticas sociais para amplificar o letramento midiático dos professores na EaD, eles/as poderiam ser incentivados a: a) trabalhar (inclusive no ensino presencial) em projetos colaborativos com equipes dos mais variados locais em conexão via internet; b) criar, produzir e editar digitalmente e distribuir pela rede os mais variados materiais em imagem e som; e finalmente, c) animar ambientes virtuais de aprendizagem. Talvez com essas experiências multimodais a EaD brasileira conseguisse chegar mais perto da ação de transformação através das mídias que temos visto nos últimos dias no país e pudesse contribuir para a capacidade crítica dos jovens não se deixando levar pelos discursos midiáticos reacionários disfarçados de modernos.

## 5 AGRADECIMENTOS

Agradeço ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) pelo apoio financeiro mediante uma Bolsa Produtividade para esta Pesquisa.

## 6 REFERÊNCIAS

ABED. Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2011. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/censoead/censo2012.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2013

BABIN, P.; KOULOUMDJIAN, M. F. Os novos modos de compreender: a geração do audiovisual e do computador. São Paulo: Paulinas, 1989.

BAKHTIN, M. M. Estética da criação verbal. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BOLTER, Jay David; GRUSIN, Richard. Remediation: Understanding New Media. 2ª ed. Cambridge, Massachusetts, MIT Press, 2000.

BUCKINGHAM, David. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. Revista Educação Real. Porto Alegre, vol. 35, n 3, p. 37-58, set/dez, 2010.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital. 2007. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) Pós-Graduação do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2007.

CAVALCANTE JUNIOR, Francisco Silva. Sujeito, Palavra e Cultura. II Congresso Norte Nordeste de Psicologia, 23 a 26 de maio de 2001.

CRUZ, D. M. A produção audiovisual na virtualização do ensino superior: subsídios para a formação docente. ETD. Educação Temática Digital, v. 8, p. 23-44, 2007. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1759/1601>> Acesso em: 20 jun. 2013

CRUZ, D. M. Mediação pedagógica e formação docente para a EAD: comunicação, mídias e linguagens na aprendizagem em rede. In: DALBEN, A., DINIZ, J., LEAL, L., SANTOS, L. (org.). Coleção Didática e prática de ensino: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. 2, p. 333-353. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/52186863/Convergencias-e-tensoes-no-campo-da-formacao-e-do-trabalho-docente>> Acesso em: 20 jun. 2013

GERBASE, Carlos. Desafios na construção de uma estética audiovisual para educação à distância (EAD). Logos: cinema, imagens e imaginário, Rio de Janeiro, v. 1, n. 24, 2006. Disponível em <[http://www.logos.uerj.br/PDFS/24/6\\_gerbase.pdf](http://www.logos.uerj.br/PDFS/24/6_gerbase.pdf)> Acesso em: 20 jun. 2013

JENKINS, Henry. Cultura da Convergência. 2 ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In KARWOSKI, Acir Mário.; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. Orgs. Gêneros textuais: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Lucerna. 2010.

MARTIN, M. A linguagem cinematográfica. São Paulo: Brasiliense, 1990.

OLIVEIRA, Cleber Marques de. Leitura de Material Online: (DES)ENCANTOS na Aprendizagem em EaD. Disponível em: <[http://www.anated.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=157:leitura-de-material-online-desencantos-na-aprendizagem-em-ead&catid=53:artigos&Itemid=192](http://www.anated.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=157:leitura-de-material-online-desencantos-na-aprendizagem-em-ead&catid=53:artigos&Itemid=192)> Acesso em: 20 jun. 2013

RIBEIRO, Ana Elisa. Letramento digital: um tema em gêneros Efêmeros. Revista da ABRALIN, v.8, n.1, p. 15-38, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.abralin.org/site/data/uploads/revistas/2009-vol-8-n-1/anaelisa.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2013

SOARES, Magda. Novas Práticas de Leitura e Escrita: letramento da cibercultura. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol 23, n 81. P. 143-160, dez, 2002.

SOUZA, T. F. M.; CRUZ, D. M. Letramento(s) e práticas sociais na convergência de mídias. In: 4o. Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação: Comunidades e Aprendizagem em rede, 2012, Recife. Anais Eletrônicos. Pernambuco: NEHTE UFPE, 2012. v. 1. p. 1-24.

XAVIER, A. C. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Org.). Alfabetização e Letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 133-148.